

DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: ENTRE DIFERENTES MUNDOS, PROCESSOS E METODOLOGIAS

António Ângelo Vasconcelos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Introdução

As sociedades contemporâneas caracterizam-se pela sua complexidade, ambiguidade e contextos paradoxais em que coexistem modos diferenciados de pensar, de viver e conviver entre diferentes comunidades, territórios, geografias investigativas e de saberes em que a “incompletude” (Santos, 2006) científica e técnica dos diferentes atores, para lidar com a complexidade e singularidade das realidades da educação, da formação e da cultura, se afigura uma das dimensões mais relevantes.

A produção do conhecimento que emerge dos trabalhos de pesquisa e de investigação, aliada à importância das diferentes “incompletudes”, de modo a tornar mais sábias a construção dos saberes, bem como a construção de outros sentidos e teorias, constitui-se como um dos elementos centrais nas redes partilhadas de cooperação e de investigação no confronto entre determinados modelos e pressupostos e na criação de outras formas de pensamento, de compreensão e de intervenção na realidade.

Neste quadro, e de um modo sintético atendendo às múltiplas abordagens possíveis, este texto procura abordar algumas questões relacionadas com a investigação qualitativa. Questões que estão organizadas em torno três grandes temáticas. Na primeira, apresento algumas ideias em torno das problemáticas e das perspetivas existentes neste domínio. Na segunda, situando-me num paradigma compreensivo e interpretativo, problematizo a questão da mobilização dos diferentes modos de obtenção de dados e do papel do investigador. Na terceira, abordo a relação entre a investigação e o conhecimento, defendendo a ideia da importância da construção de um novo senso comum, e o papel relevante da investigação e do conhecimento na qualificação da ação e da decisão. O texto termina com umas breves considerações finais.

Das problemáticas e das perspetivas

A hegemonia de determinadas visões do mundo e das realidades que a constituem conduziram a que os processos de construção do conhecimento no campo da educação e da cultura tivessem como paradigma, durante um determinado período histórico, as designadas ciências naturais. Este paradigma alicerçado no “positivismo lógico” conduziu a uma certa “dogmatização da ciência”, isto é, “uma conceção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado da representação do mundo, sem outros fundamentos que não as proposições básicas sobre a coincidência entre a linguagem unívoca da ciência e a experiência ou observação imediatas, sem outros limites que não os que resultam do estágio de desenvolvimento dos instrumentos experimentais ou lógico-dedutivos” (Santos, 1995:23).

Contudo, “ao invés do mundo natural tal como é definido pelas ciências naturais, as ciências sociais constituem um domínio em que não só o objeto de estudo engloba os próprios investigadores, como também as pessoas estudadas podem

entrar em diálogo ou mesmo em competição com esses mesmos investigadores” (Wallerstein et al., 1996:77).

Neste contexto, perante a diferenciação, a fragmentação e a diversidade existente nos mundos da educação e da cultura, o que está em causa é que “todo o conhecimento é contextual” e que o “conhecimento científico é duplamente contextualizado, pela comunidade científica e pela sociedade”, e esta “dupla contextualização do conhecimento científico significa que ele é simultaneamente uma prática científica e uma prática social” (Santos, 1995: 86).

Com efeito, a investigação não é neutra, nem apolítica. Existe uma dimensão político-social na investigação, no sentido de desvendar polos teóricos ou práticos que enformam a realidade em estudo e que permitem fazer da teoria um dado relevante pela possibilidade de escolhas mais lúcidas relativamente a uma multiplicidade de práticas e caminhos possíveis no âmbito do pensar e do agir científico, pedagógico e didático.

Assim, pode-se pensar a ciência “não como um processo progressivo de produção de juízos factuais progressivamente mais consistentes e alargados, mas como um processo (dia)lógico e complexo onde factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre os factos e com factos que se exprimem sobre forma de opiniões” (Correia, 1998:175).

Este “processo dialógico e complexo” articula-se com a atitude de escuta em relação ao discurso oral e escrito dos diferentes atores, numa tentativa de compreensão dos diferentes sentidos, num exercício entre a descrição dos factos e a sua interpretação, entre os fenómenos e a construção dos mesmos, numa inter-relação dialética entre o estrutural e o subjetivo, entre o global e o local, entre o objeto, a implicação e o distanciamento teórico. (cf., entre outros, Geertz, 1989; Velasco & Rada, 1997).

A problemática da escuta, “(...) além de anunciar o fim do domínio totalitário que o olhar distante exerceu na produção dos saberes legítimos, propõe uma reabilitação dos procedimentos específicos às ciências do terreno, encarando-os como procedimentos (dia)lógicos, cuja cidadania epistemológica não está dependente da sua maior ou menor afinidade com os procedimentos laboratoriais” (Correia, 1998: 184 e ss.). Esta conceptualização implica “superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objecto observado, tido como essencial na perspectiva do referencial positivista, substituindo uma epistemologia do ‘olhar’ por uma epistemologia da ‘escuta’” (Canário, 2003: 14).

Tudo isto contém um nível de entendimento que rejeita o conhecimento dualista, procurando uma modalidade de pensamento teórico e metodológico que privilegia formas combinatórias “não dualistas” e uma maior historicidade dos fenómenos educativos, culturais e políticos. Fenómenos em que os problemas sociais, económicos e sociais se espelham e se reelaboram. Por outro lado, este tipo de investigação está alicerçado numa tentativa de compreensão dos sentidos, num exercício entre a descrição dos factos e a sua interpretação numa inter-relação dialética entre o estrutural e o subjetivo, entre o global e o local, entre a implicação e o distanciamento teórico. É um trabalho investigativo que se pretende desenvolver mais com os atores do que sobre os atores (Touraine, 1978; 1996), escutando as suas subjetividades, experiências e os problemas do “terreno”, em contraponto com os quadros simbólicos e normativos produzidos e as práticas educativas e culturais subjacentes.

Por outro lado, não existe produção artística e investigativa sem criatividade. De acordo com a definição da UNESCO, a investigação “é qualquer atividade sistemática criativa levada a cabo de modo a incrementar o conhecimento, incluindo o conhecimento sobre o homem, a cultura e a sociedade, e a utilização

deste conhecimento na procura de novas aplicações” (OECD Glossary of Statistical Terms, 2008).

Esta definição da UNESCO remete para dois aspetos pertinentes quando se fala em investigação. Um aspeto está relacionado com a investigação significar “o não-saber”, “o ainda-não-saber”, e o desejo de conhecimento. Quer na sua fase conceptual quer na sua fase de desenvolvimento e dos resultados esperados. Ou seja, a investigação científica é concetualizada também como um lugar de inovação e de criatividade nos modos de olhar para os problemas, os modos de compreensão e de análise dos fenómenos sociais, educativos e culturais.

Pensar a criatividade como um processo de criação de novas ideias implica a mobilização de um conjunto variado de competências, envolvendo várias áreas dos saberes onde muitas vezes as novas ideias resultam de um processo de interação entre diferentes áreas disciplinares.

A materialização destes pressupostos concretiza-se numa dupla perspetiva. Por um lado, o estágio do “ainda não saber muito bem o que fazer” é normalmente desordenado, em que o investigador “trabalha num interface entre o conhecido e o desconhecido normalmente não se pode guiar por procedimentos predeterminados e por noções preconcebidos” (Mäkela et al., 2011:4-5), o que pressupõe estar preparado para “perceber o inesperado” que “é, muitas vezes, a chave” do trabalho.

Por outro lado, acentua-se o “princípio de vaivém”, de avanços e recuos entre a descrição e a explicitação, entre a indução e a dedução, em que se procura canalizar o esforço para compreender as características do sujeito e da ação sem, contudo, deixar de estar atento à “(...) reconstituição dos mais pequenos detalhes que fazem parte desse mesmo conjunto” (Berthier, 1996:42), ou seja, como refere Geertz (1986), “entre o mais local dos detalhes locais e o mais global das estruturas globais” (p. 88).

Muitas vezes as teorias mobilizadas inicialmente, importantes para a orientação dos modos de ver e do fazer investigativo, à medida que o trabalho de campo avança podem acabar por se revelar insuficientes para compreender e interpretar a complexidade, diversidade e a intersecção do problema e problemática. Tal como refere Pierre Bourdieu, um ato de investigação é simultaneamente um ato empírico e teórico, e neste sentido a construção dos dados está imbricada na construção teórica do objeto de estudo, não se reduzindo a tarefas de caráter exclusivamente técnico.

Neste contexto, a teoria não é gerada segundo o método hipotético-dedutivo mas, pelo contrário, ela é “descoberta” e gerada a partir dos dados do terreno em contraponto com o polo epistemológico e teórico que sustentou e foi sendo criado durante o percurso. Deste modo, a grounded theory alicerça-se num primeiro momento nos dados do terreno e, num segundo momento, encontra as categorias capazes de “predizer” e explicitar com pertinência as problemáticas estudadas (Berthier, 1996:25).

O qualitativo, o investigador e o estar entre

Tendo em consideração o que foi problematizado no ponto anterior, ainda que de um modo sucinto, a investigação qualitativa afirma-se pelo recurso a um paradigma compreensivo e interpretativo, numa interdependência do objeto e do sujeito de investigação (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1994). Investigação qualitativa que apresenta um conjunto de características que se podem aglutinar (a) na mobilização de diferentes modos de obtenção de dados; (b) no papel do investigador.

No primeiro caso, a investigação qualitativa envolve diferentes modos de obtenção de dados que possibilitem a compreensão, explicação e a interpretação das complexidades dos diferentes fenómenos políticos, sociais, educativos, culturais e artísticos. Este tipo de investigação tem como centralidade a ideia de que a realidade é construída pelos indivíduos na interação com 'os mundos' em que se inserem, e, neste contexto, o investigador interessa-se pela compreensibilidade dos significados que estes dão a esses mesmos mundos, uma vez que "são os pontos de vista subjetivos os solicitados e pesquisados pelo investigador" de modo a poder "reconstruir e compreender do interior a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios interessados, com todos os dados implícitos que estes integram nas suas condutas, muitas vezes sem disso se aperceberem completamente" (Friedberg, 1995: 302).

No segundo caso, o investigador assume-se como o principal instrumento de recolha, organização e tratamento da informação, assim como na sua análise e interpretação. Com efeito, o investigador constitui uma peça central da investigação, da recolha, da organização e da análise dos dados. Não só porque tem de responder perante contextos específicos como também adotar as técnicas às circunstâncias, ao processar os dados, classificando-os, sintetizando-os e sistematizando-os à medida que o trabalho se desenvolve.

Este papel plurifacetado do investigador implica um olhar vigilante e reflexivo de modo a que se impeça enviesamentos e preconceitos teóricos e ideológicos em relação à observação e à interpretação. Atenção e construção que se alimentam na relação dialética entre teoria-terreno-investigador-reflexividade e na triangulação teórica e metodológica sem a qual não é possível o rigor investigativo, de análise e de interpretação de dados. Não que se pretenda tornar a "teoria mais objetiva" ou mais "universal", mas sim procurar obter um retrato mais alargado e aprofundado da realidade em que a consistência, complexidade e diversidade são aspetos cruciais para a análise e interpretação da realidade em estudo.

Estes procedimentos dialógicos consubstanciam-se numa estratégia investigativa assente num "estar entre" a reflexão teórica e o trabalho empírico, que se retroalimentam numa relação dialética entre a indução e a dedução. Com efeito, mais do que centrar-se na definição de hipóteses específicas a testar no âmbito do estudo, a investigação qualitativa baseia-se em estratégias de raciocínio indutivo, partindo de análises parcelares e globais dos dados de modo a construir e formular hipóteses e definir enquadramentos teóricos possibilitadores da compreensão das realidades e problemáticas existentes. A prioridade centra-se na interação entre, por um lado, as "descobertas" no terreno e a sua estruturação, sempre particular e contingente devido à ação coletiva dos atores; e, por outro, o desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se adequem ao material empírico, sendo a descrição pelo menos tão importante como a interpretação de "factos" observados.

Nesta perspetiva indutiva, o trabalho investigativo acaba por ser desenhado em função de um pano de fundo conceptual previamente estabelecido, mas que se vai reorganizando em função da reflexão teórica realizada e do confronto com o terreno e as suas dificuldades, o que pode contribuir para a modificação não só dos interesses do investigador como também para a forma como estes foram moldando o conteúdo e a direção da investigação (Ozga, 2000) no intuito de procurar encontrar uma formulação teórica e metodológica consentânea com as interrogações e as inquietações intelectuais motivadas pelo percurso realizado. Assim, o trabalho de campo vai-se constituindo com margens de variabilidade e hibridez em que a reflexividade, a flexibilidade e o questionamento sistemático se constituem como uma outra dimensão pertinente da pesquisa nos diferentes pontos do seu desenvolvimento.

Em síntese, a investigação qualitativa caracteriza-se: (a) por compreender um contacto pessoal e prolongado com uma determinada realidade, assim como uma abertura e sensibilidade aos pontos de vista do “terreno”; (b) pelo facto de a construção da problemática permanecer larga e aberta numa relação dialética entre as formulações de natureza teórica e o “confronto” com o trabalho empírico; (c) pelo facto de o desenho metodológico nunca estar completamente determinado antes do início da investigação enquanto tal, mas, pelo contrário, transformar-se segundo os resultados obtidos, a saturação atingida, o grau de aceitação interna obtida e as inquietações do próprio investigador; (d) pelo facto de a recolha, a análise e o tratamento dos dados não se realizarem em etapas separadas, parcelarizadas e sequencializadas mas sim, num entrecruzar de procedimentos em que (e) o principal utensílio metodológico torna-se o próprio investigador, em todas as etapas de investigação.

Da investigação e do conhecimento

A relação entre a investigação e a produção do conhecimento constitui-se, no contexto da contemporaneidade, como um elemento central no trabalho de pesquisa. Esta relação envolve um conjunto de dimensões que se podem aglutinar em dois aspetos essenciais: (a) a construção de um novo senso comum; (b) dar consistência às decisões individuais e à decisão política da ação.

Construção de um novo senso comum

Num texto de António Nóvoa (2006) intitulado ‘A Escola e a Cidadania -. Apontamentos Incómodos’, este autor escreve que se vive numa fase de transição “na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada conceção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação” (p. 23).

Tendo em conta este fechar de um ciclo, importa pensar a questão da teoria e da crítica.

Com efeito, o papel da teoria, nas suas múltiplas vertentes, afigura-se como um aspeto estruturante no confronto entre os pressupostos políticos, educacionais e culturais dominantes e a criação de outras formas de pensamento. Teoria que pretende “desfamiliarizar” as práticas políticas e artístico-pedagógicas e as categorias habituais de pensar e organizar politicamente este tipo de educação, torná-las menos autoevidentes (Nóvoa, 2005) e necessárias, abrindo espaços de invenção de novas formas de experiências e enquadramentos (AAVV, 2007).

Por sua vez, a utilização do conceito crítico “vai mais além do que a simples preocupação em entender a lógica interna e a consistência de um argumento, de uns métodos ou de umas descobertas. (...) Crítico significa sair dos supostos e das práticas da ordem existentes. É uma luta contra o que dá por suposto culturalmente. Há que questionar as categorias, as assunções e as práticas da vida quotidiana de uma instituição” (Popkewitz, 1990:319). Por outro lado a teoria crítica “é uma teoria vinculada aos contextos da sua enunciação e à permanente confrontação com novos contextos, de modo interactivo, construindo (...) uma nova relação entre o local e o global, entre a singularidade e a generalidade (...) e determinando a validade dos seus enunciados a partir das consequências do seu desenvolvimento com o mundo” (Nunes, 2001:325).

Esta ideia de combinar a crítica com transformação é também especificada por Foucault (1988) quando refere que “o criticismo diz respeito ao estilhaçar das formas de pensamento que animam o nosso comportamento quotidiano e tenta transformá-lo ao mostrar que as coisas não são tão autoevidentes como julgamos e que não serão reconhecidas como tal por muito tempo (...). Logo que alguém deixe de continuar a pensar nas coisas como primeiro as via, a transformação

torna-se simultaneamente muito urgente, muito difícil, mas também possível ” (p. 154).

Qualificar o político e a decisão política da ação

Tal como foi referido num dos pontos anteriores, a investigação, não sendo neutra, contempla uma dimensão política e de políticas (Charlot & Beillerot, 1995). Esta dimensão político-social na investigação pode situar-se no sentido de desvendar polos teóricos que enformam a realidade em estudo e que permitam fazer da teoria um dado relevante pela possibilidade de escolhas mais lúcidas relativamente a uma multiplicidade de práticas e caminhos possíveis no âmbito do pensar e do agir científico, artístico, educativo e cultural.

Com efeito, a problemática do conhecimento afigura-se como um instrumento relevante na construção e decisão política da ação dos atores. Se nuns casos este conhecimento se revela numa perspetiva exclusivamente instrumental, noutros, o conhecimento assenta num quadro da compreensão da realidade não existindo, contudo, uma relação linear entre o que é produzido em termos de reflexão e a sua transformação em determinadas políticas, atendendo aos múltiplos fatores em presença. Fatores que decorem, na maior parte das vezes, mais do jogo político, de determinadas agendas políticas e dos micro-poderes existentes do que as perspetivas de natureza científica, técnica e artística disponíveis.

Ora esta perspetiva tem implicações no âmbito político e das políticas, bem como no âmbito profissional, sendo que um dos elementos centrais em todas as dimensões do político e das políticas da educação e da cultura na contemporaneidade é conseguir estabelecer conexões multifacetadas entre as diferentes significações dos conceitos e das práticas numa perspetiva de cidadania, de desenvolvimento e participação democrática num “novo espírito da democracia” (Blondiaux, 2008).

Considerações finais

As complexidades e ambiguidades existentes nas sociedades contemporâneas (Santos, 2001; Burbules e Torres, 2000) interpelam, de diferentes modos, os mundos da educação, da formação, da cultura, da escola e dos seus profissionais, num conjunto alargado de “incompletudes” que importa articular, conhecer e compreender de modo a tornar mais sábias as práticas profissionais e as práticas investigativas e políticas de modo a que “uma nova cultura política” (Santos, 2006) permita “refundar” as formações e as instituições de formação, incentivando, em vez de dificultar, as iniciativas singulares e societárias, permitindo ainda mudar de perspetiva no sentido de reforçar os dispositivos públicos de conhecimento, de regulação e avaliação.

Por sua vez, as questões relacionadas com a produção de conhecimento representam um dos fatores relevantes na construção de teorias que deem outros sentidos para o trabalho da escola, para o trabalho docente, para o trabalho dos estudantes, em que a cultura de rigor, do esforço, da justiça, do diálogo, da inquietação, do ‘inacabamento’ (Freire, 1996) e das parcerias societais pós-burocráticas se constituam como “narrativas partilhadas” (Postman, 2002) na construção de um bem comum, de uma sociedade mais criativa, culta, informada, participativa e exigente.

E, neste quadro da “utopia realizável”, “embora hoje saibamos que não há, nem haveria certezas sobre o futuro, é no entanto verdade que as imagens ou ideias que os seres humanos fazem do futuro influenciam o seu modo de atuação presente. A universidade não pode continuar-se a pôr-se à margem num mundo em que, uma vez excluída a certeza, a função do intelectual está necessariamente em vias de mudança e a ideia do cientista neutro é fortemente posto em causa [...] As conceções utópicas têm a ver com ideias de um possível progresso. No

entanto, a sua concretização depende não apenas do avanço das ciências naturais, como muitos outrora pensavam, mas antes do aumento da criatividade humana, que é a expressão do eu individual na sociedade moderna” (Wallerstein et al., 1996: 111-112).

Referências bibliográficas

- AA.VV. (2007). A urgência da teoria. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Afonso, Natércio. (2005). Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico. Porto: Asa.
- Berthier, Patrick (1996). L'Ethnographie de l'École. Éloge Critique. Paris: Ed. Economica.
- Blondiaux, Loïc (2008). Le nouvel esprit de la démocratie. Paris: Seuil.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Burbules, Nicholas C., Torres, Carlos Alberto (eds.) (2000). Globalization and Education. Critical perspectives. London: Routledge.
- Canário, Rui (2003). O impacte social das ciências da educação, Conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Évora. Documento policopiado.
- Charlot, Bernard & Beillerot J. (dir.) (1995). La construction des politiques d'éducation et de formation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fielding, Nigel G. & Fielding, Jane L. (1986). Linking Data. London: SAGE Publications.
- Foucault, Michel (1988). Practicing Criticism. In Lawrence Kritzman (ed.). Michel Foucault Politics. Philosophy and Culture – Interviews and Other Writings 1977-1984. New York: Routledge.
- Freire, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia. Sabres necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Friedberg, Erhard (1995). O Poder e a Regra. Dinâmicas de acção organizada. Lisboa: Instituto Piaget.
- Geertz, Clifford (1986). Savoir Local, Savoir Global: les Lieux du Savoir. Paris: PUF.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin. & Y. Lincoln, eds. Handbook of Qualitative Research, pp. 105-117.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1985). Ethnography. Principles in Practice. London: Routledge.
- Mäkelä, Maarit; Nimkulrat, Nithikul; DASH, D. P.; Nsenga, Francois-X. (2011). On reflecting and making in artistic research. Journal of Research Practice, 7(1), Article E1. Disponível em <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/280/241>.
- Nóvoa, António (2005). Evidentemente. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, António (2006). 'A Escola e a Cidadania - . Apontamentos Incómodos'. Espaços e Sujeitos de Cidadania. Rui d'Epiney (org.). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 23-40.
- Nunes, J. A. (2001). Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimentos da globalização. In B. Sousa Santos (org.), Globalização. Fatalidade ou Utopia. Porto: Edições Afrontamento, pp.297-338.

- Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. S. (1990). Conocimiento e Interés en los Estudios Curriculares. In T.S. Popkewitz (ed.). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valência: Universitat de València, pp. 304-321.
- Postman, Neil (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Escola*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Resende, José Manuel (2001). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Documento Policopiado.
- Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento. 4ª edição.
- Santos, Boaventura de Sousa (org.) (2001). *Globalização. Fatalidade ou Utopia*. Porto: CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Boaventura Sousa (2006). *A gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Touraine, Alain (1978). *La voix et le regard*. Paris: Seuil.
- Touraine, Alain (1996). *O Retorno do Actor. Ensaio sobre Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Velasco, Honorio & Rada, Ángel Díaz (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Wallerstein, I. et al. (1996). *Para abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.